

Hacia una enseñanza no prescriptiva de la lengua estándar: herramientas para la valoración del contacto quechua-español en la Ciudad de Buenos Aires
Artículo de Mayra Juanatey y Mariana Lila Rodríguez
Educación, Lenguaje y Sociedad EISSN 2545-7667 Vol. XVI N° 16 (Abril 2019) pp. 1-28
DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161608>



Hacia una enseñanza no prescriptiva de la lengua estándar: herramientas para la valoración del contacto quechua-español en la Ciudad de Buenos Aires

Fecha de recepción:

01/02/2018

Fecha de aceptación:

17/04/2018

Palabras clave:

educación, lengua materna, diversidad lingüística, español estándar, quechua

Towards a non-prescriptive teaching of the standard language: tools for assessing the Quechua-Spanish contact in the City of Buenos Aires

Mayra Juanatey

Universidad de Buenos Aires, Argentina
mayrajuanatey@gmail.com

Mariana Lila Rodríguez

Universidad de Buenos Aires, Argentina
lilamariana@gmail.com

Keywords:

education, mother tongue, linguistic diversity, standard spanish, quechua

Resumen

Los contextos urbanos latinoamericanos se definen por su diversidad poblacional, cultural y lingüística. Del mismo modo, las escuelas son espacios multilingües y multiculturales, enriquecidos, en muchos casos, con la presencia de estudiantes hablantes de lenguas indígenas. A contramano de esta realidad, la escuela argentina se constituyó política e históricamente como un agente ideológico de transmisión de una lengua, una identidad y una cultura “nacionales”, asociadas a valores y prácticas homogeneizadoras.

Este trabajo pone en cuestionamiento la enseñanza



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-NoComercial-CompartirIgual)
a menos que se indique lo contrario.

escolar de una lengua guiada por ideologías lingüísticas vinculadas al monolingüismo y a la asimilación de la diversidad, centrándose en la labor docente en contextos escolares de la Ciudad de Buenos Aires que cuentan con población quechua hablante o hablante de variedades del español en contacto con el quechua. El objetivo de este artículo es, por un lado, brindar herramientas teóricas vinculadas al contacto de lenguas (español-quechua), tales como el concepto de *transferencias lingüísticas* (Clyne, 1976) y generalidades tipológicas del quechua. Por otro lado, se ofrecen recursos para el docente del área de lengua que apuntan a un equilibrio entre la enseñanza de la lengua estándar y la reflexión sobre el uso de las lenguas y variedades propias de los estudiantes.

Latin American urban contexts are defined by their demographic, cultural and linguistic diversity. In the same way, schools are multilingual and multicultural spaces, enriched, in many cases, by students who speak indigenous languages. In contrast, the Argentinian school has historically transmitted one 'national' language, identity and culture, in line with homogenizing values and school practices.

The present study inquiries about the instruction of Spanish guided by linguistic ideologies bind together to monolingual and assimilation of diversity, focusing on teacher teaching on school context at Ciudad de Buenos Aires, with students who are either Quechua speakers or speakers of Andean Spanish (dialect in contact with Quechua). According to this, one of the goals in this paper is to provide theoretical tools about language contact (Spanish-Quechua), such as the concept of *Linguistic Transferences* (Clyne, 1976) and typological generalities of Quechua. The other goal is to offer resources for the

language teacher considering Standard Spanish as well as the languages and dialects of the students.

1. Introducción

Este trabajo presenta propuestas didácticas que tienen por objetivo aportar a la enseñanza-aprendizaje de la lengua estándar en contextos multilingües, específicamente en situaciones de contacto entre quechua y español en la Ciudad de Buenos Aires. Las actividades desarrolladas abajo están destinadas a estudiantes del último ciclo de primaria y primer año de secundaria. A la vez, considerando que la realidad de las sociedades es siempre multilingüe y que los espacios urbanos son siempre multiculturales, este artículo cuestiona la enseñanza escolar de una lengua guiada por ideologías lingüísticas vinculadas al monolingüismo y a la asimilación de la diversidad.

Primeramente, se esbozan algunas nociones teóricas como *ideología lingüística*, *contacto de lenguas* y *transferencia lingüística*, que permiten conocer y reflexionar acerca de la realidad lingüística de la población escolar en la Ciudad de Buenos Aires. Luego se explican y ejemplifican dos fenómenos frecuentes producto del contacto quechua-español, que configuran la variedad del español andino. A cada una de estas exposiciones le siguen herramientas didácticas para la enseñanza del español estándar, teniendo en cuenta las variedades lingüísticas de los estudiantes desde una perspectiva no prescriptiva ni asimilacionista.

2. Marco teórico

2.1 Asimilación e integración escolar: de los discursos a las prácticas

Argentina ha sido históricamente un país de destino para la inmigración. En especial, desde fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX,

los migrantes provenían en su mayoría de Europa y a partir de la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad de países latinoamericanos (Pacecca y Courtis, 2008)¹. En paralelo, el Estado argentino tiene una larga tradición de educación pública, obligatoria y gratuita, por lo que el rol de la escuela ha sido crucial en la construcción de la nacionalidad y la integración de los migrantes (Pérez, 2013). Así, desde su construcción política e histórica, la escuela argentina ha sido un agente de transmisión de una lengua nacional asociada a valores y prácticas homogeneizadoras que consolidaron el trinomio ‘una lengua-una identidad-una cultura’.

En los últimos diez años se implementó en Argentina un modelo de inclusión a partir de la sanción de dos leyes. Por un lado, la Nueva Ley de Migración (25.871) sancionada en 2006 amplía los derechos de los migrantes, garantizando desde la normativa el acceso a la educación y salud públicas, la regularización de la situación migratoria y la reunificación familiar. Esta ley, además, fomenta la integración de los migrantes a partir del respeto y la valoración de sus culturas, tal como establece en su artículo 14:

Artículo 14. -El Estado en todas sus jurisdicciones, ya sea nacional, provincial o municipal, favorecerá las iniciativas tendientes a la integración de los extranjeros en su comunidad de residencia, especialmente las tendientes a:

c) El conocimiento y la valoración de las expresiones culturales, recreativas, sociales, económicas y religiosas de los inmigrantes [...]

Por otro lado, la Ley de Educación Nacional (26.206), que determina la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, se presenta como continuadora de la tradición educativa decimonónica, al menos en cuanto a sus objetivos:

Artículo 11. -Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

Estos discursos y legislaciones continúan reproduciendo una idea de integración de los migrantes que no llega a traducirse en un cambio de paradigma, ni en los discursos ni en las prácticas. Por un lado, ambas leyes proponen la integración de los migrantes en la sociedad y en la escuela desde una perspectiva que pondera la valoración de la diversidad e instala un discurso institucional y estatal multicultural. Sin embargo, esta visión no contempla la dimensión intercultural de la diversidad, es decir, pasa por alto las interacciones, las relaciones de poder y los conflictos existentes en la sociedad (Mendoza Zuany et al., 2015).

Por otra parte, el cambio a nivel discursivo muchas veces no se traslada a las prácticas, por lo que aún persisten actitudes xenófobas y descalificadoras hacia los migrantes asociadas a los paradigmas ideológicos fundacionales del Estado argentino. De esta manera, el discurso legislativo plantea una visión de la sociedad en la que las diferencias conviven sin conflicto. Más aún, en la Ley de Educación Nacional (26.206) la identidad nacional no incluye la diversidad cultural, sino que la respeta. De hecho, las propuestas interculturales (como la Educación Intercultural Bilingüe-EIB) quedan restringidas a ciertas poblaciones indígenas, dejando sin políticas educativas concretas a otras poblaciones indígenas y no indígenas, como son los migrantes en contextos urbanos o hablantes de lenguas indígenas no pertenecientes a comunidades indígenas.

En este sentido, la escuela continúa siendo un espacio donde se reproducen discursos y prácticas asimilacionistas y homogeneizadoras de la diferencia (Domenech y Magliano, 2008). Estas actitudes se trasladan a la enseñanza de la lengua de formas más o menos explícitas: desde el establecimiento de jerarquías en la valoración de variedades lingüísticas hasta intervenciones que descalifican las variedades vernáculas de los estudiantes (por ejemplo, señalar ciertas formas como errores). De este modo, aunque los discursos escolares explícitos se construyan sobre los conceptos de *inclusión*, *integración*, *respeto* y *valoración de la diversidad*, en las prácticas se pondera el monolingüismo, dejando en desventaja a los estudiantes con trayectorias culturales y lingüísticas diferentes.

Considerando que muchos de los estudiantes migrantes en contextos urbanos son hablantes de otras lenguas y que, en muchos casos, estas

lenguas son indígenas (como el guaraní, el quechua y el aymara), estos discursos y prácticas inciden en las experiencias escolares de estos niños y jóvenes e incluso, muchas veces, determinan la deserción y el fracaso escolar. En estos términos, el sistema escolar y sus prácticas de enseñanza de la lengua reproducen las relaciones de poder que existen en la sociedad al incluir a los migrantes desde la subordinación y la desigualdad.

2.2 Ideologías lingüísticas en la enseñanza de la lengua estándar

Entre los distintos actores sociales, la escuela tiene un rol fundamental en las políticas lingüísticas, ya que es el agente que interviene directamente sobre la lengua de la población. Como ya se mencionó, además de enseñar un código (el español estándar), históricamente la escuela argentina ha transmitido una ideología lingüística orientada a la imposición del monolingüismo y monoculturalismo: una nación, una lengua y una cultura.

La circulación en la sociedad de las lenguas y variedades lingüísticas está afectada por diferentes discursos y representaciones que se han definido bajo el término *ideologías lingüísticas*. Se denomina ‘ideología lingüística’ al conjunto de creencias y representaciones explícitas o implícitas sobre las lenguas y sus prácticas de uso (Woolard, 1998). Estas ideologías funcionan a modo de lente que condiciona la visión sobre la realidad objetiva de las lenguas (Ninyoles, 1980). En otras palabras, pueden encubrir el hecho de que todas las lenguas son iguales, es decir, todas poseen diferentes estrategias para expresar las mismas funciones comunicativas y todas son instrumentos de comunicación idóneos para transmitir los significados que los hablantes quieran expresar.

Por lo tanto, las ideologías lingüísticas ponen de manifiesto que existe una relación dialéctica entre las prácticas sociales, discursivas y lingüísticas (Woolard, 2000, p. 235). Estas ideologías se aplican en cada contexto local sobre las distintas lenguas, así como también sobre variedades diatópicas, sociolectales, etc. En este sentido, el estatus de una

lengua o variedad (más prestigio o menos prestigio, o la consideración de una variedad como ‘estándar’) no depende de sus rasgos lingüísticos inherentes, sino de las circunstancias históricas y políticas que han configurado la realidad social de sus hablantes. Generalmente la lengua o variedad hablada por el grupo social que ejerce el poder político o militar será establecida como lengua de gobierno y de más prestigio o lengua estándar.

La *lengua estándar* es una variedad regional que se normativiza en gramáticas y diccionarios y circula en ámbitos de uso institucionales. Esta será la lengua que circule en la esfera política y educativa; mientras que las lenguas o variedades habladas por grupos sociales de menor prestigio, como de sectores sociales bajos o hablantes de lenguas indígenas, serán estigmatizadas y sus hablantes, desfavorecidos socialmente. De esta manera, se entiende aquí ‘estándar’ como un concepto siempre histórico y regionalmente situado que, para el caso de la Ciudad de Buenos Aires y alrededores, se corresponde con la variedad rioplatense del español.

Estas ideologías lingüísticas circulantes conducen a los hablantes de lenguas de bajo prestigio a adoptar la lengua dominante, abandonando la propia. Por lo tanto, de forma consciente o inconsciente muchas veces se prefiere interrumpir la transmisión intergeneracional, aun cuando no exista una coerción externa explícita. En este panorama, la interrupción de la transmisión de las distintas lenguas del mundo supondría: (1) la pérdida de la identidad personal, social y espiritual para muchas personas, ya que las lenguas son fundamentales para la conformación de la identidad individual y colectiva; (2) la desaparición de un espectro de la diversidad lingüística, intelectual y cultural del mundo; y (3) una gran pérdida para la ciencia, en términos de que se perdería la mayor parte de la diversidad lingüística del mundo, lo que impediría profundizar en el estudio del lenguaje humano (Woodbury, 1993).

Por lo tanto, las poblaciones hablantes de lenguas o variedades minorizadas deben tener la posibilidad del bilingüismo: lengua materna, que será la portadora de su identidad, cultura y tradición; y lengua estándar, que será el puente con la sociedad dominante al favorecer la inserción

social (escolar, laboral, legal, etc.). La revitalización de lenguas en peligro, la circulación de todas las lenguas y variedades, así como la colaboración para consolidar la autovaloración de todos los hablantes con respecto a su lengua materna, es una tarea que concierne a toda la sociedad.

El aprendizaje de la lengua estándar en clase está siempre situado en un ámbito social, lingüístico y cultural determinado (Cazden, 1988). Toda propuesta escolar de enseñanza de la lengua debe tener en consideración la complejidad lingüística de la sociedad al momento de pensar la didáctica de la enseñanza de la lengua estándar. Cada docente puede tomar acciones que estén fundamentadas en un equilibrio de estas consideraciones y elaborar herramientas que colaboren con este objetivo (ver §4).

2.3 Transferencia lingüística y zona de contacto

La circulación y las relaciones entre distintas lenguas y variedades de una misma lengua definen a las sociedades urbanas modernas. En la actualidad, las grandes ciudades latinoamericanas, sea por la migración interna (entre provincias y localidades) o externa (de otros países), se caracterizan por la convivencia de hablantes de distintos códigos.

El término *zona de contacto* de Pratt (1997, p. 26) definido como un “espacio en el que los pueblos separados geográfica e históricamente entran en contacto entre sí, estableciendo relaciones duraderas que a menudo incluyen condiciones de coerción, desigualdad y conflicto” puede aplicarse a la realidad lingüística de los centros urbanos locales. Sin embargo, una zona de contacto pensada en términos polares (colonizador-colonizado, europeo-americano, etc.) no hace justicia a la complejidad de la realidad poblacional y lingüística de los contextos urbanos latinoamericanos contemporáneos. Si existen estos polos en estos contextos, hoy, necesariamente son rebasados. Por ejemplo, la realidad migratoria en la Ciudad de Buenos Aires incluye migrantes internos y externos hablantes de distintas variedades del español; migrantes (internos y externos) que hablan una lengua indígena (bilingües o monolingües);

migrantes indígenas no hablantes de ninguna lengua indígena; y también migrantes que son hablantes de otras lenguas del mundo. Por lo tanto, el término ‘zona de contacto’ es útil para entender la realidad de las grandes ciudades, si se consideran las múltiples relaciones entre lenguas que se establecen en ellas.

En situaciones de contacto entre distintos códigos (ej. entre lengua indígena y lengua no indígena; entre distintas variedades regionales de la misma lengua, etc.) se producen transferencias lingüísticas. Se entiende por *transferencia lingüística* (Clyne, 1967) a las formas, rasgos o estructuras que pasan de una lengua a otra. En otras palabras, como resultado de situaciones de bilingüismo o en regiones que prolongadamente han sido lugar de contacto entre lenguas, los hablantes modifican su forma de hablar por influencia de las formas de expresarse de hablantes de otros códigos. Las transferencias lingüísticas se establecen en todos los niveles de las lenguas: fonología, morfología, sintaxis, discurso y pragmática; y son parte del repertorio de estrategias comunicativas de los hablantes.

El conocimiento de la complejidad de la realidad lingüística (dialectal, sociolectal, de contacto, etc.) es el punto de partida para pensar cualquier tarea de enseñanza de la lengua. No considerar el fenómeno de las transferencias lingüísticas (en hablantes bilingües y no bilingües) en la práctica puede llevar a evaluar determinados usos como errores y no como parte de la realidad lingüística del estudiante. Señalarlos como incorrectos puede llevar a la inhibición, la estigmatización y el descrédito del conocimiento que el alumno tiene de su propia lengua. La premisa es que la realidad lingüística de todos los hablantes (incluido el docente) siempre es compleja e implica la interrelación de distintas formas lingüísticas, por lo que no existen usos correctos o incorrectos o hablantes que ‘hablen bien’ o ‘hablen mal’.

En síntesis, la escuela tiene el rol de enseñar la lengua estándar, pero no debe en el proceso inhibir la propia voz del alumno. Conocer la complejidad de la realidad lingüística es una herramienta en sí misma que permite intervenir sobre las formas de enseñanza de la lengua estándar en el aula, al habilitar la reflexión en las instancias de planificación y corrección. El docente, en este escenario, es quien guía al alumno hacia

las situaciones comunicativas que requerirán el uso de uno u otro código, el estándar o el no estándar.

3. Quechua: migración y perfil tipológico

A continuación, se repasarán brevemente algunas características del quechua, en especial, algunos datos sociolingüísticos introductorios y un resumen de sus rasgos tipológicos más relevantes.

3.1 Datos sociolingüísticos

El quechua es una familia de lenguas que cuenta con más de 8 millones de hablantes en toda Sudamérica (UNICEF y FUNPROEIB Andes, 2009). La situación sociolingüística de las diferentes lenguas que integran la familia quechua es muy diversa, pero a pesar de que en algunas regiones (por ejemplo, en Bolivia) cuenta con políticas estatales que promueven su uso en diferentes ámbitos sociales, es aún una lengua que se encuentra en retracción gradual con respecto a la lengua dominante, el español.

En la Argentina, en la actualidad, son habladas principalmente dos lenguas quechua: la quichua de Santiago del Estero, hablada fundamentalmente en esa provincia pero con presencia en muchas otras ciudades del país; y el quechua cusqueño-boliviano, hablado en algunas zonas del NOA (como Jujuy y Salta) y en las grandes ciudades, como Buenos Aires, Rosario, etc. En la Ciudad de Buenos Aires, la lengua quechua con más presencia a partir de la migración desde Bolivia y Perú, es el quechua cusqueño-boliviano. En este artículo nos centraremos en esta variedad.

En la Ciudad de Buenos Aires no se cuenta con datos sobre la situación sociolingüística de la población migrante. Se trata de un aspecto que no se releva ni en censos nacionales y provinciales ni en estadísticas escolares. La Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa

de CABA contempla solo información sobre la nacionalidad de los estudiantes. De acuerdo con datos correspondientes al año 2012, el 38% del total de la matrícula extranjera en las escuelas primarias comunes corresponde a estudiantes nacidos en Bolivia y el 19% a los nacidos en Perú. Cabe aclarar que la matrícula extranjera en la ciudad representa el 11% del total y que esta población está concentrada principalmente en las comunas del sur. En las escuelas primarias para adultos, la presencia de población extranjera es mayor, ya que representa el 40% del total, con mayor presencia de migrantes provenientes de Bolivia y Paraguay (datos del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2015).

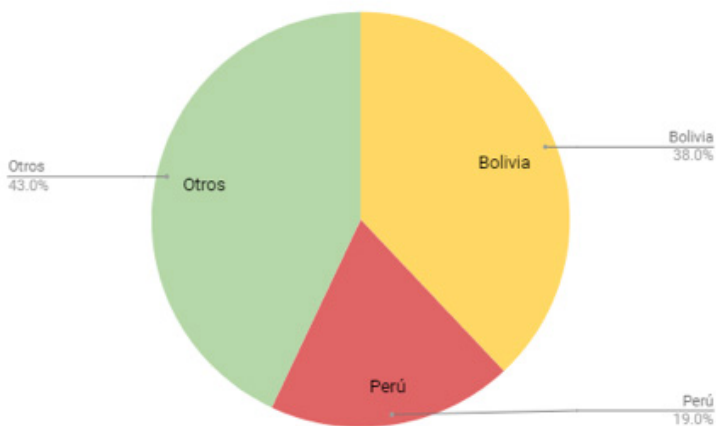


Figura 1. *Matrícula extranjera de la Ciudad de Buenos Aires (datos de Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2015).*

Conocer la realidad sociolingüística de la población migrante es fundamental para implementar políticas educativas que contemplen la realidad lingüística de la Ciudad de Buenos Aires.

3.1 Perfil tipológico

El quechua es una lengua que tiende a un orden de palabra oracional SOV: *sujeto-objeto-verbo*. Dicho orden también se extiende a adjetivo-nombre, poseedor-poseído, entre otros. Siguiendo una tendencia universal que predice que las lenguas con orden de palabras OV son más proclives a tener una morfología sufijante (Givón, 2001), una de las características más importantes del quechua es que se trata de una lengua de morfología estrictamente *sufijante* y *aglutinante*, es decir, todos sus morfemas se adjuntan a las bases léxicas en forma de sufijos. Por ejemplo:

- (1) *wasiykipi*
wasi-yki-pi
 casa-POS.2SG-LOC²
 ‘En tu casa.’

En cuanto a su sintaxis, se encuentra organizada en base a un amplio *sistema de casos* que toman forma de sufijos: nominativo, acusativo, ablativo, direccional, genitivo, comitativo, locativo, propietivo, etc. El inventario de casos puede variar de una lengua quechua a otra, incluso en la forma. Por ejemplo, para el caso locativo, es decir, el señalamiento de lugar, la mayoría de los quechua emplean el sufijo *-pi*, mientras que el quechua de la región de Junín, Perú, emplea el sufijo *-chaw* (Cerrón-Palomino, 2003). Cada sufijo de caso asignará una función sintáctica a la base a la que se aglutina. Ejemplos:

- (2) ***-pi* locación**
wasiykipi kashanki
wasi-yki-pi kasha-nki
 casa-POS.2SG-LOC estar-2SG
 ‘Vos estás en tu casa.’

(3) **-ta acusativo: objeto**
wasiykita qhawanki
wasi-yki-ta qhawa-nki
casa-POS.2SG-AC observar-2SG
‘Vos observás tu casa.’

A continuación, presentamos un cuadro en el que se resumen las principales características del quechua y se las compara con el español:

Tabla 1. *Contraste de rasgos tipológicos básicos entre quechua y español*

	Quechua	Español
Fonología	acento fijo: paroxítono	acento distingue significado: reglas de acentuación
	trivocálico (a, i, u) / pentavocálico (a, i, u, e, o)	pentavocálico (a, e, i, o, u)
Morfología	Aglutinante	Flexional
	Sufijante	prefijos y sufijos
Orden de palabra	SOV	SVO
	adjetivo-nombre	nombre-adjetivo
	poseedor-poseído	poseído-poseedor
	adverbio-verbo	verbo-adverbio
Sintaxis	sistema de casos	sin casos (uso de preposiciones)

Tabla elaborada por las autoras a partir de datos extraídos de Cerrón Palomino (2003)

4. **Propuestas de trabajo basadas en transferencias lingüísticas quechua-español^{3,4}**

Como se mencionó en §2.3, cuando dos códigos lingüísticos entran en contacto se producen transferencias en ambas lenguas y en todos los niveles: fonología, morfología, sintaxis, discurso y pragmática. Para el caso del contacto entre quechua y español, llamaremos ‘español andino’ a la variedad del español hablada por hablantes bilingües o en regiones

de habla quechua con superestrato español.

A continuación, se desarrollarán dos casos de transferencias del quechua al español que se han seleccionado a modo de ejemplo y por su alta frecuencia en el habla. La primera tiene lugar al nivel de la fonología y la llamaremos ‘Vacilación vocálica’; la segunda, ‘Construcción posesiva’, sucede al nivel de la sintaxis de la frase nominal. La exposición de cada caso será ordenada de la siguiente manera: primero se presentará la situación del español estándar, luego la situación del quechua y finalmente qué sucede cuando ambos sistemas entran en contacto y dan lugar a la transferencia lingüística. Los ejemplos aquí presentados fueron tomados de Krasan et al. (2017).

Sostenemos que el conocimiento de las transferencias lingüísticas constituye una herramienta útil para intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español estándar en contextos de diversidad lingüística. Conocer algunos fenómenos de contacto, sobre todo aquellos que explican usos de la lengua no estándar recurrentes en los textos de los estudiantes, permite diseñar actividades más eficaces y, por lo tanto, reorientar la práctica docente.

Luego de la explicación de cada transferencia presentaremos propuestas de trabajo planteadas con el objetivo de pensar estrategias pedagógicas que aborden la enseñanza de la lengua desde este enfoque.

4.1 Vacilación vocálica

a. Transferencia lingüística

Llamaremos ‘vacilación vocálica’ al fenómeno producto del contacto del quechua con el español estándar que produce la duda o vacilación de los pares de vocales *i/e* y *o/u*.

El español estándar cuenta con un sistema de cinco vocales.

Tabla 2. *Vocales del español*

	Anteriores	Posteriores
Vocales cerradas	i	u
Vocales medias	e	o
Vocal abierta	a	

Estos elementos son distintivos en el sistema de sonidos vocálicos de la lengua ya que la aparición de uno u otro distingue significado. Por ejemplo, en los pares mínimos: *mesa/misa*; *ara/era*; *ala/ola*.

Por su parte, el sistema de vocales del quechua consta de tres fonemas: /a/, /i/ y /u/: *jamuy* ‘venir’; *wasi* ‘casa’.

Tabla 3. *Vocales del quechua*

	Anteriores	Posteriores
Vocales cerradas	i	u
Vocal abierta	a	

Se ha señalado que en quechua generalmente el timbre de las vocales [i] y [u] no es del todo fijo, por lo que permite el desplazamiento hacia sonidos más o menos similares a [e] y [o] (Cerrón Palomino, 2003), siendo más o menos evidente en distintas lenguas quechua, esto se refleja en que algunos sistemas de escritura eligen graficar el cambio en la escritura y otros lo omiten. El alfabeto seleccionado aquí para el quechua cusqueño-boliviano es pentavocálico (a, i, u, e, o).

El contexto que habilita la aparición de los alófonos [e] y [o] es la cercanía del sonido oclusivo postvelar *q* [q] o su variante fricativa [χ], es decir, sonidos que son articulados por detrás del velo del paladar. Estos sonidos producen una medialización de las vocales [i] y [u] que pasan a

pronunciarse como [e] y [o], ya que la articulación postvelar no permite una articulación de sonidos adelantados como son [i] y [u]. Así, por ejemplo, cuando una palabra como *jamuni* ‘vengo’ recibe algún sufijo que contiene el sonido [q], como la marcación del pasado *-rqa*, la vocal [u] se modifica y pasa a pronunciarse como [o]:

- (4) *jamuy* → *jamorqani*
jamu-ni *jamo-rqa-ni*
venir-1SG venir-PAS-1SG
‘Yo vengo.’ ‘Yo vine.’

El sonido [q] puede ubicarse antes o después de la vocal que se media- liza: *qhepa* ‘detrás’; *aseq* ‘la/el que se ríe’; *qon* ‘ella/él da’; *atoq* ‘zorro’.

Una vez que los sistemas de ambas lenguas entran en contacto, como es el caso del español andino, los sonidos vocálicos del español suelen “acomodarse” al sistema trivocálico del quechua.

o	u
<i>muchacho</i>	<i>muchachu</i>
<i>poco</i>	<i>pocu</i>
e	i
<i>este</i>	<i>esti</i>
<i>pelota</i>	<i>piluta</i>

Figura 2. *Vacilación vocálica en español andino (Fuente: Krasan et al., 2017).*

La realidad es que los hablantes de español andino no reemplazan todas las apariciones de *e* y *o* por *i* y *u*, respectivamente, tal como sería el caso de *esti*. El estudio de la motivación y los contextos de distribución de estos sonidos en el español andino queda pendiente.

b. Propuesta didáctica

Dado que existe en el español andino vacilación en el uso de las vocales *i/e* y *o/u* los estudiantes hablantes de esta variedad del español suelen vacilar también al momento de escribirlas. Aquí proponemos dos actividades que tienen por objetivo observar que ambos pares vocálicos son fonemas distintos en el español estándar. Una propuesta consiste en implementar actividades en las que deban completar letras faltantes en un texto optando por una vocal u otra. Para enriquecer el ejercicio, se pueden incorporar en el texto palabras que formen pares mínimos, es decir, donde la elección de una vocal u otra cambia el significado de los términos.

• *A la computadora de Juan no le funcionan bien las teclas ‘o’ y ‘u’. Ayúdalo a completar su tarea de Ciencias Naturales reponiendo las vocales que faltan.*

Una característica del **palq borrhachq** es la forma del tr __nc __, que presenta un marcado engr __samient __ en su parte central, afinándose hacia los extrem __s s __peri __r e inferi __r; éste, que puede alcanzar los 2 m de diámetr __, le sirve para almacenar agua, p __diendo así resistir meses de sequía de ser necesario. En el pal __borrach __blanc __ o amarill __ el engrosamiento es más señalado que en otras especies, dándole forma de b __tella.

Es de gran __tilidad para el hombre ya que aprovecha no sólo su tr __nc __ sino también la corteza y el fr __t __. Este últim __ contiene en su interi __r una fibra parecida al alg __d __n que se utiliza en alm __hadas y alm __hadones, por lo que suele ser llamad __ en algunas zonas alg __d __ner __.

[Adaptado de Wikipedia: <https://es.wikipedia.org/wiki/Chorisia>]

Otra actividad posible, como la que se propone a continuación, consiste en descubrir una frase descifrando un código. A cada letra le corresponde un símbolo, excepto las letras *i* y *e*, o bien *u* y *o* que comparten un mismo símbolo por lo que los alumnos deberán decidir cuál corresponde

en cada caso.

• *Este mensaje cifrado apareció dentro de una botella en la costa del mar. Los especialistas no terminaron de descifrar su contenido ya que algunas vocales comparten el mismo símbolo. ¿Te animás a terminar de descifrar el mensaje?*

➤ ⚓ °° °° ⚓ ⚓ π . °° π ⚓ ⚓ °° ⚓ π °° π ⚓ °° ⚓ ⚓ π °° ⚓ ⚓ °° ⚓ ⚓ ⚓
°° ⚓ ⚓ . ⚓ ⚓ °° π ⚓ ⚓ °° ⚓ ⚓ ⚓ ⚓ ⚓ ⚓ ⚓ π ⚓ ⚓ ➤ π ⚓ ⚓ °° ⚓ . ⚓ °° ⚓
⚓ °° °° ⚓ ⚓ °° ⚓ ⚓ °° °° ⚓ ⚓ °° ⚓ ⚓ ⚓ π ⚓ ⚓ π °° ⚓ °° .

A	°°	M	➤
B	°°	N	°°
C	⚓	O	π
D	⚓	P	⚓
E	⚓	R	⚓
F	⚓	S	⚓
G	⚓	T	°°
H	⚓	U	π
I	⚓	V	°°
L	⚓	Y	⚓

Solución:

Mi barco naufragó. No hay sobrevivientes. Estoy en peligro de muerte. Envíen ayuda. Mi balsa está al este de Ushuaia.

4.2 Construcción posesiva
a. Transferencia lingüística

Las lenguas del mundo cuentan con distintas estrategias para señalar posesión. Se entiende aquí posesión como una noción que cubre un amplio rango conceptual: por ejemplo, una relación entre entidades, entre elementos y sus partes (ej. partes del cuerpo), entre personas y objetos materiales o inmateriales (ej. nombres), etc. (McGregor, 2009). Aquí solo nos referiremos a la construcción posesiva que se establece en el español y el quechua al nivel de la frase nominal.

La construcción posesiva nominal del español estándar tiene un orden relativamente fijo, expresando primeramente el objeto poseído y luego el

poseedor: *la casa de Juana; el nombre del pueblo; la mano de Diego*. La preposición *de* es la que establece la relación entre ambos elementos.

En quechua, esta construcción también posee un orden fijo, pero es diferente al del español estándar: primero se presenta el poseedor y luego el objeto poseído. Los elementos morfológicos que establecen la relación entre poseedor-poseído son el sufijo genitivo (GEN) *-pa* y el sufijo posesivo personal (POS), en el ejemplo (5) *-n* y en (6) *-yki*:

(5) *Luispa wasin*
Luis-pa wasi-n
 Luis-GEN casa-POS.3SG
 ‘La casa de Luis.’ Lit. ‘De Luis su casa’

(6) *qampa sutiyki*
qam-pa suti-yki
 vos/tú-GEN nombre-POS.2SG
 ‘Tu nombre.’ Lit. ‘De vos/ti tu nombre.’

La estrategia del quechua suele transferirse al español andino de manera más o menos literal: con el orden poseedor-poseído y señalando la relación entre ambos con la preposición *de* antes del poseedor y el posesivo sobre el poseído.

(7) *De mí, mi pensamiento era ese ir o sea mi pensamiento era laburar, laburar. Eso de mí, mi interés era ir laburar⁵.*

(8) *De nosotros el patrón de nuestra bendita tierra, que es Betanzos, el Señor San Bartolomé.*

(9) *De mi mamá su casa.* (Merma Molina, 2004, p. 198)

b. Propuesta didáctica

Para trabajar con las estructuras posesivas en español proponemos diseñar actividades que tengan como objetivo diferenciar los contextos de uso que habilitan la elección, por parte del hablante, de estas estructuras (tanto la estándar como la propia de la variedad vernácula). Se buscará, además, que los estudiantes generen reflexiones explícitas, es decir, conocimiento metalingüístico sobre las estrategias para expresar la posesión en español estándar.

Tomando como eje temático la familia, se les propondrá a los alumnos que describan en un texto breve dirigido a un amigo su composición familiar de la forma más completa posible.⁶ En esta instancia y de acuerdo con la población escolar con la que se trabaja, se espera que en estas producciones aparezcan construcciones producto del contacto con el quechua y sugerimos que en estos textos el docente no intervenga.

Luego de compartir los textos, se propone presentar a los alumnos un fragmento de una autobiografía que desarrolle el mismo tema a través de un uso estándar de la lengua. Esta vez sí se procederá a una explicación gramatical de la construcción posesiva, donde se observe el orden del poseedor y del poseído, así como las estrategias lingüísticas que los conectan. Por último, y con el objetivo de que los alumnos pongan en práctica un conocimiento metalingüístico sobre su propia variedad, se les pedirá que comparen las construcciones posesivas del fragmento brindado por el docente y las de su propia producción. Luego, se les solicitará que reescriban sus primeras producciones pensándolas como un primer capítulo de un libro autobiográfico.

Es importante recordar aquí que siempre se consideran las estructuras posesivas de ambas variedades como válidas y que es el contexto de producción el que habilitará el empleo de una y otra. Las consignas de las actividades se transcriben a continuación:

1. Imaginá que tenés que contarle a un amigo cómo está compuesta tu familia. Describila de la forma más completa posible en un texto de diez renglones como máximo.

2. A continuación te presentamos un fragmento de la autobiografía del escritor y militante Rodolfo Walsh. Luego de leerla, respondé: ¿Cómo es su familia? ¿Qué datos nos aporta de cada integrante?

Me llaman Rodolfo Walsh. (...) Nací en Choele-Choel, que quiere decir “corazón de palo”. Me ha sido reprochado por varias mujeres. Mi vocación se despertó tempranamente: a los ocho años decidí ser aviador. Por una de esas confusiones, el que la cumplió fue mi hermano. Supongo que a partir de ahí me quedé sin vocación y tuve muchos oficios. El más espectacular: limpiador de ventanas; el más humillante: lavacopas; el más burgués: comerciante de antigüedades; el más secreto: criptógrafo en Cuba.

Mi padre era mayordomo de estancia, un transculturado al que los peones mestizos de Río Negro llamaban Huelche. Tuvo tercer grado, pero sabía boleear avestruces y dejar el molde en la cancha de bochas. Su coraje físico sigue pareciéndome casi mitológico. Hablaba con los caballos. Uno lo mató, en 1945, y otro nos dejó como única herencia. (...)

Tengo una hermana monja y dos hijas laicas.

Mi madre vivió en medio de cosas que no amaba: el campo, la pobreza. En su implacable resistencia resultó más valerosa, y durable, que mi padre. El mayor disgusto que le causo, es no haber terminado mi profesorado en letras.

[Extraído de <http://www.rodolfowalsh.org>]

• Al hablar de relaciones de parentesco, utilizamos una estructura de la lengua que se llama “construcción posesiva”. Observá cómo se organiza y completá el cuadro con estas palabras: nombre poseedor - nombre poseído - pronombre posesivo - preposición - artículo.

<i>El</i>	<i>hermano</i>	<i>de</i>	<i>mi</i>	<i>Mamá</i>
<i>Artículo</i>	<i>nombre poseído</i>

<i>La</i>	<i>vocación</i>	<i>del</i>	<i>autor</i>	
.....

3. Reescribí el fragmento de la autobiografía de Rodolfo Walsh en tercera persona. Recordá introducir las frases posesivas como ‘la vocación del autor’ o ‘la mamá de Rodolfo Walsh’, etc.

4. Imaginá que vas a publicar en Buenos Aires tu autobiografía. Escribí el borrador del primer capítulo, contando acerca de tu familia.

También se puede trabajar el uso de estructuras posesivas a partir de la resolución de adivinanzas de parentesco. Luego se puede proponer a los alumnos que escriban sus propios acertijos.

5. Leé las siguientes adivinanzas, ¿podés resolverlas?

- ¿Quién es el hijo de tu padre que no es tu hermano? (yo)
- La persona que más quiero en este mundo es, precisamente, la suegra de la mujer de mi hermano. ¿Quién es esa persona? (mi mamá)
- ¿Qué pariente mío es el hijo de la hermana de mi madre? (primo)
- Antonio se preguntaba que si el hijo de Pedro era el padre de su hijo, ¿qué era él de Pedro? (Antonio es el hijo de Pedro)
- ¿Qué es de mí el hijo del hermano del hermano de mi padre, que no

es mi padre? (mi primo)

- *¿Qué parentesco tiene conmigo un joven que es el hijo de la esposa del único hijo de mi abuela? (mi hermano)*
- *Nieto de tu bisabuelo, padre de tus hermanos, de tus primos es el tío y de tus tíos hermano. (Tu padre)*

6. Ahora, ¿te animás a inventar otras?

.....

.....

.....

A continuación, presentamos un resumen de las transferencias lingüísticas desarrolladas:



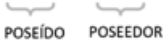
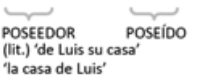
	Español estándar	Quechua	Español en contacto con quechua
VOCALES		 <i>u > o, i > e en contexto /q/</i>	Vacilación vocálica
	<i>muchacho</i> <i>pelota</i>	<i>asiy 'reir' - aseq 'el que ríe'</i> <i>muyuy 'girar' - muyorqani '(yo) giré'</i>	<i>muchachu</i> <i>plluta</i>
CONSTRUCCIÓN POSESIVA	poseído-poseedor Preposición 'de'	poseedor-poseído Sufijos -pa y posesivo	poseedor-poseído Preposición (y posesivo)
	<i>la casa</i> <i>de Luis</i>	<i>Luispa wasin</i> <i>Luis-pa</i> <i>Luis-GEN</i>	<i>de mí, mi pensamiento</i> <i>de nosotros el patrón</i> <i>de mi mamá su casa</i>
			

Figura 3. Resumen de transferencias quechua-español presentadas a partir de datos de Cerrón Palomino (2003).

4. Discusión

El objetivo de este trabajo ha sido aportar propuestas didácticas pensadas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua estándar en contextos escolares urbanos multilingües en Buenos Aires (en particular, hablantes de quechua y español). En este sentido, consideramos importante que, en especial los maestros que trabajan con estas poblaciones se familiaricen con las nociones de ‘transferencia lingüística’ y ‘contacto de lenguas’. Este conocimiento permitirá comprender la variedad del español de los alumnos y diseñar estrategias pedagógicas que aborden la enseñanza de la lengua estándar a la vez que fomenten la reflexión sobre las formas lingüísticas y sus contextos de uso. De esta manera, los estudiantes podrán situar su aprendizaje y concebir la variedad estándar como una estrategia comunicativa útil en determinados contextos (vehículo de saberes académicos, situaciones laborales o legales, medios de comunicación, etc.), sin desvalorizar su propia variedad o lengua. Por lo dicho anteriormente, sostenemos que este tipo de conocimiento debe ser parte de la formación del docente, ya que las aulas son, de alguna u otra manera, contextos de diversidad.

Este trabajo se propone como una orientación para el trabajo en contextos de enseñanza multilingües y a la vez promueve el empoderamiento de las lenguas y variedades del español, al aportar reflexiones que se alejan de la estigmatización, folklorización y conformación de estereotipos de las lenguas y culturas indígenas y sus hablantes.

Por último, se enfatiza que la realidad de las lenguas siempre engloba, por definición, una diversidad. No existe ‘una’ lengua o ‘la’ lengua, sino abstracciones teóricas de los usos de los hablantes que solo sirven para elaborar gramáticas, diccionarios y, muchas veces, materializar relaciones de poder. La diversidad lingüística es parte de la historia de toda comunidad, producto del origen geográfico, social y cultural de sus hablantes, y del contacto con otras lenguas. Un contexto lingüísticamente diverso nunca se trata de una amenaza, ya que no hay ‘una’ lengua que amenazar. Muy por el contrario, la diversidad lingüística enriquece nuestras experiencias y formas de ver el mundo.

Referencias bibliográficas

- Buenos Aires Ciudad - Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2016). *Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa*. Extraído en enero de 2016 de <https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar>.
- Cazden, C. (1988). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cerrón-Palomino, R. (2003). *Lingüística quechua*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andino “Bartolomé de Las Casas”.
- Clyne, M. (1967). *Transference and triggering*. La Haya: Nijhoff.
- D’Agostino, M. A. (2013). Escribir la diversidad. Consignas de escritura y diversidad lingüística. Una propuesta para alumnos de profesorado. En Martínez, A. (Coord.) *Huellas teóricas en la práctica pedagógica: el dinamismo lingüístico en el aula* (pp. 145-207). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Domenech M. J. y Magliano E. (2008). Migración e inmigrantes en la Argentina reciente: políticas y discursos de exclusión/inclusión. En *Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe* (pp. 423-448). Bogotá: CLACSO.
- Chorisia*. (Sin fecha). En Wikipedia. Recuperado el 12 de enero de 2018 de <https://es.wikipedia.org/wiki/Chorisia>.
- Gerencia Operativa de Investigación y Estadística; DGECE. Ministerio de Educación del GCBA. (2012). *Relevamiento Anual 2012 (datos a septiembre 2014)*. Extraído en julio de 2016 de <http://www.buenosaires.gob.ar/equidadycalidadeducativa/investigacion-yestadistica/investigacion/informes-de-investigacion-por-niveles>.
- Givón, T. (2001). *Syntax: An Introduction, vol. I*. Amsterdam; Filadelfia: John Benjamins.
- Krasan, M., Audicio C., Krojzl J., Juanatey M. y Rodríguez M. L. (2017). *Material de consulta para el docente en contexto de diversidad lingüística*:

estructuras contrastivas guaraní-español, quechua-español. Buenos Aires: Subsecretaría de Publicaciones Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Ley N° 25.871. Ley de Migraciones. Boletín oficial de la República Argentina, Ciudad de Buenos Aires, 17 de diciembre de 2003.

Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Boletín oficial de la República Argentina, Ciudad de Buenos Aires, 06 de enero de 2007.

McGregor, W. B. (Ed.). (2009). *The expression of possession*. Berlin/Nueva York: Mouton de Gruyter.

Mendoza Zuany, R. G., Jiménez Naranjo, Y., Alatorre Frenk, G. y Dietz, G. (2015). Diversidad e interculturalidad. Una propuesta conceptual, metodológica y política para su abordaje en el ámbito educativo. En Novaro, G.; Padawer, A. y Hecht, A. C. (Coord.) *Educación pueblos indígenas y migrantes* (pp. 113-137). Buenos Aires: Biblos.

Merma Molina, G. (2004). “Lenguas en contacto: peculiaridades del español andino peruano. Tres casos de interferencia morfosintáctica”. *ELUA*, 18, 191-211. Universidad de Alicante.

Ninyoles, R. (1980). *Idioma y poder social*. Madrid: Tecnos.

Pacecca, M. I. y Courtis C. (2008). *Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas*. CEPAL–CELADE, Serie: Población y Desarrollo N° 84.

Pérez, L. y Rogieri, P. (2013). Lengua nacional y lengua de inmigración en la política lingüística. Argentina (1880-1930) national language and immigrant language in language policy. Argentina (1880-1930). *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 5 (pp. 99-117).

Pratt, M. L. (1997). *Ojos imperiales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

UNICEF y FUNPROEIB Andes. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.

- Walsh, E. (2016). *Equipo de Investigaciones 'Rodolfo Walsh'*. Rodolfowalsh.org. Extraído en diciembre de 2016 de <http://www.rodolfowalsh.org>.
- Woodbury, A. C. (1993). A defense of the proposition, "When a language dies, a culture dies". *Proceedings of the First Annual Symposium about language and society—Austin (SALSA)* (pp. 101-129). Texas Linguistic Forum 33.
- Woolard, K. (1998). Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry. En Schieffelin, B.; Woolard, K. y Kroskrity, P. (Eds.), *Language Ideologies. Practice and Theory*. Nueva York - Oxford: Oxford University Press (pp. 3-47).
- Woolard, K. (2000). Introduction. En Schieffelin, B., Woolard, K. y Kroskrity, P. (Eds.). *Language Ideologies* (pp. 3-47). Oxford: Oxford University Press.

Notas

- 1 El foco aquí está puesto en los movimientos migratorios modernos de los siglos XIX y XX. Sin embargo, cabe señalar que, desde antes de la delimitación de los actuales Estados Nacionales, la circulación desde y hacia el actual territorio argentino de poblaciones indígenas ha sido constante y ha configurado la dinámica poblacional de la región.
- 2 Abreviaturas empleadas en los ejemplos: 1 = primera persona, 2 = segunda persona; 3 = tercera persona; AC = acusativo; GEN = genitivo; LOC = locativo; PAS = pasado; POS = posesivo; SG = singular.
- 3 Este artículo se inscribe como uno de los resultados del trabajo que se realiza desde el 2014 en escuelas primarias, comunes y para adultos del sur de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de los siguientes proyectos de extensión universitaria: "Diversidad lingüística y cultural en el área metropolitana: prácticas participativas en una escuela primaria pública del barrio de Baracas" (2014); "Universidad y comunidad educativa: prácticas participativas en torno a la diversidad lingüística y cultural en el barrio de Barracas (CABA)" (2016) y "Bi/multilingüismo en contextos urbanos: prácticas participativas en escuelas públicas del sur de la Ciudad de Buenos Aires" (2017) de la cátedra de Etnolingüística (Golluscio) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Entre sus objetivos se destacan visibilizar y

afirmar la escuela pública como un espacio multilingüe y multicultural, así como instalar la diversidad lingüística y cultural como fuente de aprendizaje.

- 4 Para considerar otras herramientas de trabajo y consignas de escritura con foco en la diversidad lingüística puede consultarse el artículo de D'Agostino (2013). En especial en lo que respecta a consignas para textos en lengua indígena, que quedan por fuera del foco del

presente artículo.

- 5 Los ejemplos donde no se especifica la fuente corresponden a datos de trabajo de campo no publicados de Mariana Rodríguez.
- 6 Como disparador de este eje temático se puede visualizar el programa “Mi familia” de Canal Encuentro, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=SKVkh6kfNwc&t=226s>